

TUSSEN-CULTUREN.

INTERCULTURELE COMMUNICATIE IN HET HBO.

FRANK VONK¹

Inleiding

Uitgangspunt van deze bijdrage is het gegeven dat in het hbo de klassen steeds ‘gekleurder’ worden, dat internationale (exchange- en reguliere Engelstalige) groepen de gangen bevolken en dat docenten in het hbo steeds vaker te maken krijgen met ‘communicatief gedrag’ dat op z’n minst afwijkt van hetgeen hij of zij in de omgang met studenten met een ‘typisch’ Nederlandse cultuur gewend is. Het is dus langzaam tijd om voorbij de eigen culturele competenties te kijken en te kijken of niet veeleer ‘interculturele competenties’ verworven zouden moeten worden om de geschetste veranderingen in hbo-land op een verantwoorde manier in de eigen onderwijspraktijk een plaats te kunnen geven. De hbo-docent als professional moet op z’n minst iets weten over interculturele communicatie en aan welke voorwaarden ‘geslaagde’ interculturele communicatie zou moeten voldoen. In deze bijdrage wordt geprobeerd vanuit de theorie en vanuit enkele praktijkvoorbeelden het brede en lastige veld van interculturele communicatie af te bakenen – er vanuit gaande dat we in de praktijk nooit te maken hebben met ‘typische’ Nederlanders, Chinezen, Duitsers, Vietnamezen of Russen. Hoe stereotiep de hieronder weergegeven theorie en praktijk ook lijkt, het gaat ons te allen tijde om het ‘juiste’ begrip van het gedrag van studenten vanuit hun eigen specifieke achtergrond: dat is zowel een ‘nationale’ als een ‘persoonlijke’ cultuur, waarbij we het bijvoorbeeld hebben over de verschillen tussen Chinese studenten die uit de stad Shanghai komen of van het Chinese platteland, Duitsers uit het noorden van Duitsland of het zuiden, waarbij regionale culturele verschillen wel degelijk een rol spelen. Het eerste advies aan docenten is hier om deze culturele achtergrond niet op te offeren voor de inhoud van het eigen, zeker belangrijke vak, maar het gesprek aan te gaan over de eigen culturele kennis en vaardigheden en hoe deze dan hun manier van rekenen, leren of schrijven beïnvloeden.

Zo praten we in klassen met veel Chinese studenten over hun eigen taal, het verschil tussen gesproken en geschreven taal, hoe zij een flecterende taal als het Engels ervaren ten opzicht van de eigen Chinese karakters en hoe zij omgaan met vervoegingen van werkwoorden, het gebruik van lidwoorden en andere partikels, hoe het beeldend karakter van de Chinese geschreven taal wordt ervaren ten opzicht van een redelijk analytische taal als het Engels. Het is ook aardig om dieper in te gaan op rekenmethoden als breuken, staartdelingen, vermenigvuldigingen etc. en hoe zij zulke berekeningen maken en welke voor- en nadelen er aan verschillende werkwijzen zitten. Ook gesprekken over internationalisering, het belang en perceptie hiervan, leiderschapsstijlen en anderszins vormen interessante lesinhouden die ook de Nederlandse docent bewuster maakt van de blinde vlekken die de eigen werkwijze(n) ongetwijfeld hebben.

Een van de actuele en bijna onmisbare vakken op hogescholen bij de interactie tussen docenten en studenten is ‘interculturele communicatie’ (in het vervolg IC). Niet alleen de ‘multiculturaliteit’ van de Nederlandse samenleving en dus de populatie van studenten en docenten aan hogescholen en universiteiten maakt inzicht in IC en actueel thema, ook in het kader van de globalisering en de uitwisseling van studenten met verschillende culturele achtergronden is enige bekendheid met de valkuilen en verworven inzichten van IC noodzakelijk. Vooral om een wederzijds begrip (reciprociteit) tot stand te brengen en het gevaar van monoculturaliteit op zijn minst te onderkennen en het liefst hiermee proactief om te kunnen gaan. Dan gaat het niet alleen om de ‘valkuilen’ van IC, maar ook om de zogenaamde ‘regels’ van communicatief handelen in klassikale situaties met studenten met verschillende culturele achtergronden.

1 Afstemming of alignment tussen taalgebruikers

Wanneer we nu communicatief handelen in een vakinhoudelijke context plaatsen – ons bezighouden met communicerende professionals – dan wordt het bereiken van gedeeld begrip lastig, zeker gelet op de complexiteit en dynamiek van deze vakinhoudelijke context en de culturele context.; tenzij alle betrokken partijen in staat zijn om communicatief handelen en vakinhoudelijke context op elkaar aan te laten sluiten.

Een duidelijk voorbeeld is de relatie en communicatie tussen patiënt en arts. Beiden bevinden zich tijdens een consult in een gelijke communicatieve situatie, echter het referentiekader van de patiënt en dat van de arts verschillen in hoge mate, waardoor het communicatieve handelen geperverteerd wordt: het vakinhoudelijke referentiekader van de arts en de specifieke behoeften van de patiënt moeten idealiter op elkaar worden afgestemd, echter de belangen van arts en patiënt zijn verschillend. Dit individuele belang kan, maar dat hoeft niet altijd, de communicatieve intentie van de arts en de communicatieve behoefte (en perceptie) door de patiënt als luisteraar uit elkaar trekken. Het zou mooi zijn, wanneer beiden het eigenbelang opzij zouden kunnen zetten en zich optimaal in elkaars belangen en behoeften zouden kunnen inleven, zodat een gedeeld belang bereikt kan worden.² Overigens zien we in de praktijk dat communicatie wel degelijk gerelateerd is aan de positie van de communicatiepartners in het communicatieproces.³ Zo zien we vaak positieverschillen (werkgever-werknemer, arts-patiënt, docent-student) en daarmee gepaard gaand een verschil in kennis en vaardigheden die een rol spelen bij het bereiken van ‘gedeeld begrip’.

Toch komt ook bij complementaire interactie in vrijwel alle gevallen gedeeld begrip tot stand. Hierbij wordt verondersteld dat de betrokken communicatoren zich bewust zijn van hun positie in het communicatieve krachtenveld en hun communicatieve competentie hierop afstemmen (*alignment*), bijvoorbeeld bij de afstemming van de bedoelingen (intenties) van een docent en de perceptie (het begrip) dat een student hiervan heeft:

Communicative alignment describes, not qualities of the lecturer or student as separate entities (although such qualities are important), but the relationship between them in terms of the participants' focus of awareness during a particular communicative event, such as a lecture, tutorial or one-to-one conversation. (Knewstubb/Bond 2009: 181).

Overigens maken Knewstubb/Bond (2009: 181) een onderscheid tussen communicatie en conversatie. Ligt het accent bij de eerste op een poging tot gedeeld begrip van de bedoeling bij sprekers en hoorders in een interactief en handelingoverstijgend discours (*shared understanding of the speaker/writer's meaning*), bij de laatste gaat het om interactie en feedback. Bij de alignment van communicatie in lessituaties worden verschillen en overeenkomsten in een viertal aspecten nader onder de loep genomen:

- 1 Wat is de intentie van een docent;
- 2 Wat is het effect hiervan op de studenten;
- 3 Welk begrip wordt bij de studenten teweeg gebracht;
- 4 Wat is de perceptie door studenten van de bedoeling of intentie van de docent.

Succesvolle of geslaagde communicatie zal een afstemming van deze vier aspecten van communicatief handelen op elkaar vooronderstellen. Dat betekent dat communicerende professionals op in hun contextueel bepaalde communicatie idealiter een besef (*awareness*) zouden moeten hebben van de verschillende aspecten van communicatie die gedeeld begrip mogelijk maken en daar vanuit hun professionele activiteiten ook een gevoeligheid (*sensitivity*) voor zouden moeten ontwikkelen. Elke communicatieve handeling die tot gedeeld begrip leidt, omvat minimaal een tweetal werelden die op elkaar moeten worden afgestemd om dit gedeelde begrip te bereiken. Dat betekent voor een professional dat alleen de eigen, vakmatige benadering van communicatief handelen onvoldoende is om gedeeld begrip te bereiken. Er is een moment waarop de eigen benadering tegen de grenzen van het begrip bij de ander aanloopt. Om bij het voorbeeld van de docent en de student te blijven: als communicerende docent draag je kennis, vaardigheden of een professionele attitude over. Je neemt bij de student, de waarnemer van jouw uitdrukking hiervan in bijvoorbeeld gedrag, taal of beeldmateriaal, begrip waar, dat wil zeggen dat hij het gecommuniceerde (verbaal en non-verbaal) bevestigt in taal of anderszins (knikken, imitatie). Het besef zou dan moeten bestaan dat dit gedrag aangeleerd is: je knikt, omdat je meent te begrijpen wat een docent bedoelt of wil zeggen, een garantie op basis van een

verschillend perceptiekader, een ander *frame of reference*, is deze reactie echter niet. Zeker niet wanneer het uitgangspunt is dat er niet alleen overeenkomsten, maar ook verschillen bestaan tussen de hiervoor genoemde vier deelaspecten van communicatief handelen. Elke reactie overstijgt de intentie van de docent, dat wil zeggen dat de docent de gevoeligheid bezit om dit in te zien en zijn communicatief handelen zodanig in te richten dat hij recht doet aan de noodzakelijk verschillende perceptie van taal door deelnemers aan het discours. Een onbevooroordeelde, situatieonafhankelijke en bovenpersoonlijke manier van communiceren is weliswaar het objectieve uitgangspunt van gedeeld begrip, maar in de professionele praktijk durven we wel te beweren onder alle omstandigheden een onmogelijk ideaal. Misschien zouden we moeten concluderen dat slechts een ruime ervaring met communicatief handelen en de effecten ervan in specifieke professionele contexten leidt tot de mogelijkheid van gedeeld begrip (als de gesprekspartners allen over deze ruime ervaring beschikken). Maar deze verregaande specialisatie levert ook blinde vlekken op, wanneer communicatieve handelingen niet primair bedoeld zijn voor de professionele doelgroep. Dit blijkt bijvoorbeeld in de rechtspraak en de schriftelijke en mondelinge communicatie met niet-deskundigen op juridisch gebied. In dit geval speelt ook de voorkennis die nodig is om ‘gedeeld begrip’ te bereiken een cruciale rol, maar zou ook de communicatieve gelaagdheid, de verschillende aspecten van communicatie als intentie, uitdrukking, complexiteit of perceptie, een onderlinge afstemming van de boodschap op de belanghebbenden noodzakelijk maken.

2 De culturele dimensie van communicatie

Intercultureel communiceren vraagt afstemming om gedeeld begrip tot stand te brengen. Nu is het begrip ‘cultuur’ in de uitdrukking ‘interculturele communicatie’, dat wat betreft het communicatiegedeelte wederkerigheid (reciprociteit) omvat, een lastig te definiëren begrip. Niet alleen omdat die communicatieve wederkerigheid ontbreekt, maar omdat cultuur allerlei associaties, deelgebieden en inbeddingen kent, zodat een eenduidige definitie juist meer onduidelijkheden en onjuistheden met zich mee zou brengen dan dat het licht zou werpen op het geheel: ‘interculturele communicatie’. Cultuur is dus alles behalve wederkerig, al wordt in de literatuur vaak de indruk gewekt dat bijvoorbeeld de ‘nationale cultuur’, de cultuur van een groep mensen binnen een bepaald territorium, ook de cultuur van de individuen is die deze groep uitmaken. Bovendien: als cultuur in de praktijk iets is dat de individuele psyche uitmaakt dan is een nationale cultuur een fictie die meer verhuult dan inzichtelijk en begrijpelijk maakt. Bovendien: hoe ervaart het individu zijn of haar cultuur? Communicatie zou dan de uitdrukking (expressie) zijn van wat men gemakshalve de individuele EN sociale leefwereld van de communicatiepartners, studenten en docenten aan het hbo in dit geval, zou kunnen noemen. Belangrijk is daarbij de inzet of interpunctie van de communicatoren (vgl. Watzlawick 1974/2001, p. 44 e.v.; zie verderop ook het

TOPOI-model van Hoffman). Verschillende leefwerelden of ‘werkelijkheden’ bepalen de betekenissen die worden toegekend aan de eigen expressie, maar ook aan die van anderen. En dat er geen eenduidige relatie tussen taaluitingen en betekenissen bestaat is al een eeuwenoud taalkundig gegeven – men denkt in dit verband bijvoorbeeld aan vertalingen van de ene in de andere taal en de problemen die een ‘juiste’ vertaling met zich meebrengen. Als je een Duitse vertaling van een boek van bijvoorbeeld Cees Nooteboom leest, zo luidt de stelling, lees je een ‘ander’ boek in een andere culturele context dan het Nederlandse origineel – al schrijft Nooteboom veel boeken in een andere dan Nederlandse context. In dit geval kun je ook denken aan het Engels dat in de lessen wordt gebezigd:

Ik gebruik in mijn lessen met buitenlandse (exchange) studenten een soort van Dutch-English. Ik ben geen native speaker van het Engels, dus zullen er te allen tijde gebreken optreden, dat is in principe geen probleem, al streef je hier in verband met de begrijpelijkheid naar een zekere mate van perfectie. Dat heeft niet alleen met de actieve beheersing van het Engels (vaak ook Amerikaans Engels in plaats van Brits Engels) te maken, maar ook met het gegeven dat jouw leven zich in een Nederlandse context en Nederlandse onderwijsorganisatie afspeelt. Daarbij komt dat elke buitenlandse student een variant van deze *lingua franca* spreekt: German English, Chinese English of French English, met elk weer eigen taalvarianten. Naast de inbedding van dit Engels in de eigen culturele (talige) achtergrond, speelt ook het begrijpen van andere culturele achtergronden door middel van de taal een eerder complicerende dan de communicatie vereenvoudigende rol. Immers als hbo-docenten zijn we niet allemaal talenstudenten en hebben we meer of minder affiniteit met specifieke andere talen en culturen die je in je lessen tegenkomt. Vaak zul je zelf ‘vertalen’ uit de eigen taal, hetgeen de begrijpelijkheid van je uitspraken niet altijd ten goede komt – de Babylonische spraakverwarring is gauw geschapen en komt tot uitdrukking in hetgeen studenten als producten opleveren en door jou volgens de criteria van je eigen beoordelingsmodel moet worden beoordeeld.

Naast het gesproken Engels vinden ook geregeld mail- of andere schriftelijke contacten tussen docent en student plaats. Los van de verplichte beroepsproducten, werkstukken en rapporten wordt er ook gecorrespondeerd over termijnen, deadlines, vrijstellingen, vervangende opdrachten et cetera. Opmerkelijk is in deze situaties vaak het gehanteerde taalgebruik: meer of minder officieel/formeel, persoonlijk of zakelijk, ondergeschikt of bovengeschikt, et cetera. Hieronder een voorbeeld van een dergelijke communicatie:

Een voorbeeld is het taalgebruik van studenten uit andere culturen, in dit geval een Afrikaanse student uit een land in Midden-Afrika die op een specifieke manier met zijn docenten mailt. Hieronder een geanonimiseerde versie van de teksten:

Dear [Sir],
Reference to the content of your email below, and mindful of the fact that I have completed and submit [sic] all the assignment [sic] making up the missing grades, subjects and units.
With honour can I be permitted now to proceed with my GA task?

Kind regards,
[student A]

Dear [Sir],
I am not sure! But there is a controversy concerning [subject x]. I thought the last assignment you gave involve [subject x]. Why because from its content, I realised some element of [subject x] in the assignment given that you taught us in class. Please I shall appreciate should make us [sic!] to understand this situation. On the other hand if it is not, then I shall appreciate and with respect should you immediately send to me the assignment for [subject x].

Waiting for your response.

Kind regards,
[student A]

Het is wellicht niet helemaal duidelijk waar dit over gaat, maar wat wel duidelijk is dat hier een erg formeel Engels wordt gehanteerd dat de bedoeling heeft de geadresseerden, docenten, op een zeer vriendelijke, vlijende manier tot actie aan te sporen. Althans, dat heeft de docent hieruit begrepen. De vraag is of deze interpretatie vanuit de eigen cultuur een juiste is en recht doet aan de wijze waarop deze student zijn verzoeken formuleert (zie verderop een analyse van de theorie van Pinto die hierop aansluit). Wat de docent in dit geval gedaan heeft is gevraagd om een 'clarification', een explicitering op metaniveau om duidelijk te krijgen wat de betreffende student eigenlijk wil.

Cultuur uit zich niet alleen in taal, maar ook in (communicatief) gedrag. Elk zichtbaar en interpreteerbaar gedrag leidt tot een reactie (interactie) die niet in alle gevallen vanzelfsprekend is voor studenten uit een andere cultuur:

Een Chinese studente zit in de les, schrijft ijverig mee, maar zal zich ten opzicht van bijvoorbeeld Duitse of Franse studenten weinig tot niet mengen in de discussie over een willekeurig thema rondom communicatie. Wel maakt ze regelmatig een aparte afspraak met de docent voor of na de les om vragen te stellen en om verduidelijking te vragen. Wat de reden daarvoor is, is in eerste instantie onduidelijk. Ook haar bij de les betrekken zet weinig zoden aan de dijk, een echte discussie tussen deze studente en de anderen komt nauwelijks van de grond. Het lijkt alles te maken te hebben met de rol en plaats van Chinezen in de groep, wellicht ook met het bekende verschijnsel ‘gezichtsverlies’ (*mi’an zi*), waarbij een openlijke stellingname in een discussie kan leiden tot het aangevallen voelen en een gevoel van onveiligheid:

The concept of ‘face,’ i.e., *mianzi*, is a very difficult one to explain in a few sentences. It is also impossible to discuss ‘face’ without introducing the related concept of *guanxi*, i.e., ‘relationship’ or social networking. Nevertheless, these two concepts, and how they are expressed in day-to-day life in China, are absolutely essential for foreigners to understand, prior to their arrival, if they are to avoid numerous misunderstandings and angry blowups. From a Western perspective, it is very difficult to fully appreciate just how critically important the role of face is in the day-to-day lives of the Chinese. A recent study conducted by the China Youth Daily found that over 93 percent of the 1,150 respondents surveyed admitted that face is very important to them, with 75 percent acknowledging that making a mistake in public was, by far, the most humiliating experience they could ever have [...]. In other words, most Chinese will do whatever they can to avoid looking bad in public and that often manifests itself in an unwillingness to openly admit to any wrongdoing, no matter how small or insignificant the error might have been. This phenomenon goes a long way in explaining, for example, why the vast majority of Chinese students are so reluctant to voluntarily participate in class or even during less formal activities such as English corners: The fear of making a mistake in front of others is just too overwhelmingly prohibitive. (Vgl. <http://middlekingdomlife.com/guide/mianzi-guanxi-china.htm>, gezien op 2 maart 2010)

Het is verstandig om communicatie te beschouwen als een intermenselijk proces (interactie) waar intercultureel, als predicaat, iets aan toevoegt. Het gaat niet om ‘gewone’, ‘alledaagse’ communicatie, maar om ‘interculturele’. Het is dus zaak om het samengestelde begrip ‘inter-cultureel’ beter in beeld te krijgen al zullen we, zoals uit het voorafgaande bleek, geen eenduidige afbakening kunnen geven.

Een Duitse student, laten we hem Johannes noemen, komt bij de docent met een vraag over het werkstuk dat hij heeft ingeleverd en waarvoor de docent hem een 8 heeft gegeven. Een gemiddelde Nederlandse student zal dit al gauw fantastisch vinden en nergens meer over praten. Echter, Johannes komt niet met een inhoudelijke vraag over het werkstuk, maar met de vraag waarom dit een 8 en geen 9 of 10 is. Tja, daar sta je dan als docent: je hebt naar eer en geweten de 8 gegeven op basis van de kwaliteit van de inhoud en in vergelijking tot hetgeen de andere studenten hebben opgeschreven en ingeleverd. Waarom is het inderdaad geen 9 of 10? Gesprekken met docenten in Duitsland leveren echter al gauw een interessant perspectiefverschil op: In Duitsland gaat het om het aanmoedigen van studenten om tot steeds betere prestaties te komen (een 1 of 2 in Duitsland, de cijfergeving is net andersom), in Nederland is de becijfering vaak het bestraffen van gemaakte fouten en dat leidt al gauw tot de bekende Nederlandse ‘zesjescultuur’. Ook het bekende adagium: “een 8 is voor de student, een 9 voor de docent en een 10 voor God” lijkt in de Nederlandse becijfering mee te spelen. (Vergelijk de discussie over de becijfering van een rechtscriptie op internet; <http://rechtenforum.nl/forum/thread/title/Cijfer+voor+scriptie/t/26916/printertopic/1/>, gezien op 2 maart 2010)

3 De theoretische context

3.1 Pinto

Veel Nederlandstalige boeken over IC behandelen de specifieke interculturele problemen die ook ontstaan in multiculturele groepen. Of dat nu op scholen, op de werkvloer of in de woonwijk is: interculturele communicatie gaat over “het proces van interactie tussen [inter – aut.] mensen en/of groepen met verschillende culturele achtergronden [...] en is [erop] gericht om intercultureel bewustzijn te vergroten en daardoor de effectiviteit van de communicatie tussen deze personen en/of groepen te vergroten” (Pinto 2004, p. 20). Dat is althans een omschrijving die door David Pinto, hoogleraar Interculturele Communicatie aan de Universiteit van Amsterdam en hoogleraar aan de Bar-Ilan Universiteit, vestiging Ashkelon in Israël, wordt gegeven. Het is opmerkelijk dat het eigenlijk gaat om communicatie ‘tussen mensen’ – misschien zou een beter begrip ‘intermenselijke communicatie’ of wellicht nog sterker ‘intramenselijke communicatie’ zijn, al is de vraag wat hier dan het bijzondere of specifieke aan de communicatie is? Kunnen we communicatie wel zien als iets dat anders dan ‘tussen mensen’ gevoerd wordt? Al zouden we hier communicatie tussen mens en dier, tussen dieren en tussen computers of andere machines (al is hier de vraag wie er nu eigenlijk communiceren) als vertrekpunt kunnen nemen (denk aan de gesprekken van Irene von Lippe-Biesterfeld met bomen en dolfijnen).

De focus ligt bij Pinto op een aantal componenten die volgens hem ten grondslag liggen aan het ‘proces van interactie’: een *intercultureel* bewustzijn, het dubbelperspectief en de

drie-stappenmethode. Het intercultureel bewustzijn houdt in: “het erkennen van cultuurverschillen en het onderkennen van de gevolgen ervan voor het denken, voelen en handelen” (Pinto 2004: 20). Daarnaast is het methodisch belangrijk om vanuit het perspectief van de eigen cultuurgebonden waarden en normen als ook vanuit het perspectief van de ander te vertrekken bij de studie van interculturele communicatie (dubbelperspectief). Ten slotte wordt uitgegaan van drie stappen om werkelijk intercultureel handelen te bevorderen: stap 1: de eigen (cultuurgebonden) normen en waarden leren kennen; stap 2: de (cultuurgebonden) normen, waarden en gedragscodes van de ander leren kennen; stap 3: de manier vaststellen waarop men in de gegeven situatie met deze verschillen omgaat.

Nu is deze visie van Pinto op intercultureel handelen vooral ingegeven door een vrij traditioneel communicatiemodel dat een zender, boodschap en ontvanger vooronderstelt, waarbij de boodschapper, de boodschap en de zender voldoen aan een aantal voorwaarden dat effectieve communicatie mogelijk maakt. Wezenlijke componenten hierbij zijn: de mate van bewustzijn, het interpretatief vermogen, de verwijzingen van hetgeen in de uiting is opgenomen, het (non-)verbale gehalte van de uiting en de (on-)bewuste feedback of terugkoppeling. Deze componenten vinden we in de technische, de cognitieve en de interpretatieve voorwaarden voor communicatie en Pinto voegt hier een belangrijke, vierde voorwaarde aan toe: de affectieve voorwaarde. Samengevat:

- 1 de technische voorwaarde: het verstaan van elkaars taal, elkaar kunnen zien of horen en bijv. een juiste vertolking. Het nodig hebben van een intermediair of ‘tolk’ die in twee culturen ‘thuis’ is.
- 2 de cognitieve voorwaarde: intellectueel niveau, onderwerp van gesprek.
- 3 de interpretatieve voorwaarde: delen van gebruikte woorden, eenzelfde interpretatie, dezelfde spreekwoorden etc. Duidelijkheid over figuurlijke en letterlijke betekenissen (vrijemarkteconomie, democratie, et cetera).
- 4 de affectieve voorwaarde: taal roept dezelfde emoties en emotionele betekenissen op.

Pinto geeft hier het volgende voorbeeld:

Een Amerikaanse zakenman informeert tijdens zijn bezoek aan een Japanse zakenrelatie, geheel volgens zijn eigen normen handelend, beleefd hoe het met de echtgenote van de Japanner ging. “Goed, dank u”, was het antwoord van de Japanner, waarop de Amerikaan lovende woorden sprak over het kapsel en de kleding van de vrouw. Dit gesprek verliep in voor beiden perfect verstaanbaar Engels (voorwaarde 1), betrof een onderwerp dat voor beiden geen intellectueel probleem opleverde (voorwaarde 2), leverde geen interpretatieve problemen op (voorwaarde 3), maar de emotionele betekenis was voor beide communicerende partijen zeer verschillend. De Japanner was namelijk geheel niet gediend van deze Amerikaanse ‘beleefdheden’ en verbrak dan ook de relatie. (Pinto 2004: 29)

Deze affectieve voorwaarde, die in interculturele gesprekken tot een cognitieve dimensie wordt gereduceerd, wordt in veel boeken over interculturele communicatie als een ver-sleutelde voorwaarde weergegeven, waarbij de interculturele dimensie iets plichtmatigs krijgt. Met name kennis van andere en eigen cultuur zou voldoende zijn om intercultur-eel te kunnen opereren. Je zou bijvoorbeeld kunnen stellen dat de inhoud en de relatie ervan tot een bewustzijn van de culturele diversiteit interculturele communicatie mogelijk maakt. In het zogenaamde betrekkingaspect bijvoorbeeld wordt formeel altijd gecommuniceerd wanneer er sprake is van ‘tussen’-menselijke betrekkingen of contacten – men kan volgens Watzlawick niet niet communiceren – en wordt het ‘hoe’ van de communi-catieve betrekking tot uitdrukking gebracht (zie Watzlawick 1974/2001). Hieronder een voorbeeld waarin de verschillende, cultureel bepaalde perceptie van gedrag kan leiden tot matige tot zeer ernstige misverstanden:

Wat vinden Chinezen eigenaardig in Nederland?

‘Dat Nederland toch wel erg bureaucratisch is. Dat is China ook, maar daar kan iets ook heel snel gaan, afhankelijk van wie je kent. In Nederland werkt dat niet zo en moet je een formeel traject doorlopen. Dat verbaast me vaak. Soms wordt mij hier ook gevraagd: kun je geen mooi cadeau geven, dan gaat het sneller. Wij noemen het cadeautjes, jullie steekpenningen. Ook verschillen beide culturen nogal van elkaar. Bijvoorbeeld, als jullie ja zeggen dan bedoelen jullie ook ja. Als wij ja zeggen kan het ook nee betekenen, of misschien.’

Zijn er meer culturele misverstanden?

“Neem het toasts. Als je je glas lager houdt dan het glas van je gastheer toon je respect door je lager te plaatsen. De meeste westerlingen letten daar niet op, maar Chinezen wel. Ik heb ook wel eens meegemaakt dat tijdens een bezoek iemand de tolk een wangzoen gaf. Chinezen zouden dat nooit doen, die zoenen niet. Althans, niet in het openbaar. Eetstokjes moet je nooit in de witte rijst steken. Dat is de manier waarop eten wordt geofferd voor de doden. Gewoon op je messen-legger leggen. Visitekaartjes met twee handen en een lichte buiging overhandigen, met de Chinese kant boven natuurlijk; en als je er zelf een ontvangt aandachtig bekijken en pas dan wegleggen. Chinezen zijn fantastische onderhandelaars, er is nooit een vaste prijs. Wat je de ene dag voor tien euro koopt, daar moet je de volgende dag weer over onderhandelen. Dan begint het hele proces opnieuw en misschien komt er iets anders uit.

Met cadeaus is het ook opletten. Zelf heb ik ooit een zwarte stropdas gekregen van een Chinees die waarschijnlijk zijn huiswerk niet goed gedaan had. In China is wit de kleur van rouw en de schenker wist vast niet dat zwarte stropdassen hier alleen voor begrafenissen geschikt zijn. Maar zeg nooit in het bijzijn van anderen tegen iemand dat hij een fout heeft gemaakt. Gezichtsverlies is voor Chinezen erger dan de doodstraf.” (Vgl. <http://www.vpro.nl/programma/tegenlicht/afleveringen/24321479/items/19032644/>, gezien op 2 maart 2010)

Natuurlijk is de visie van Pinto een destillaat uit verschillende uiteenlopende visies op communicatie en cultuur en de vraag is of hij in zijn beschrijving van informatieoverdracht niet aan belangrijke facetten van intercultureel handelen voorbijgaat.



Daarover buigen zich critici van Pinto, maar ook ‘interculturalisten’ als Shadid, Vink, Bolten en Hoffman die niet expliciet van Pinto’s opvattingen uitgaan maar wel belangrijke facetten van intercultureel handelen en communiceren thematiseren die een andere richting uitwijzen dan Pinto.

3.2 Interculturele communicatie en de impliciete kritiek op Pinto: Shadid, Vink, Bolten en Hoffman

Zo ontstaat de indruk bij lezing van Pinto dat er wel heel sterk geleund wordt op het intercultureel bewustzijn, het dubbelperspectief en de drie-stappenmethode. De vraag is of in de praktijk de interculturele contacten niet ook op een andere manier effectief kunnen blijken? Kun je alles in kaart brengen dat zich afspeelt bij dit soort contacten? Is ineffectiviteit (voor mij, vanuit mijn cultureel perspectief) in contactsituaties niet effectiever dan wat ik onder effectief communiceren versta? Ook de stelligheid waarmee de componenten worden gepresenteerd en als ‘werkzaam’ worden neergezet doet enige twijfel rijzen. Zo is de uitspraak “communicatie- en managementtheorieën die tot nu toe voldeden, blijken niet langer algemeen geldig te zijn” (Pinto 2004: 18) uit wetenschappelijk oogpunt opmerkelijk te noemen. De theorieën voldeden en ‘plotseling’ werken ze niet meer? In alle gevallen? Of in bepaalde gevallen, bijvoorbeeld bij interculturele contacten? En waren ze voordien dan wel algemeen geldig? Of waren ze slechts van toepassing op een al voorgeselecteerd gebied? Kortom, hier speelt het bekende inductieprobleem: kan ik tijd- en plaatsafhankelijk uitspraken doen?

3.3 Shadid: inter- en multiculturaliteit

In een artikel ‘interculturele communicatie’ (zie Shadid 1998) geeft Shadid IC weer als “communicatie tussen personen met verschillende culturele achtergronden”. Dit kan aanleiding zijn om te zeggen: die communicatie kan lukken of mislukken en wat zijn daar dan de redenen voor. Ook wordt gesteld dat het spreken van contacten tussen culturen ook nog eens beïnvloed zijn door multiculturaliteit. Dit geldt zowel voor de individuen in multiculturele gemeenschappen als voor de cultuur zelf. Volgens Shadid is de cultuur een dynamisch iets, “waarbij de persoonlijke ervaringen van het individu een centrale rol spelen”. De individuen maken de cultuur en vormen haar. Ze bestaat niet als zodanig. Opmerkelijk is dat deze kritische discussie van het cultuurbegrip niet in het boek van Pinto te vinden is. Daar is cultuur bijna iets statisch dat te bestuderen valt. Cultuur is dan een F-, M- of G-cultuur⁴ die conform figuur 3.4 waargenomen en bestudeerd/geïnterpreteerd kan worden met de bijbehorende kenmerken. Maar welke actieve rol de persoon speelt die volgens deze figuur tot een bepaalde cultuur behoort, wordt niet duidelijk.

Interessant is de opmerking van Shadid, dat “de interculturele aard van communicatie in belangrijke mate wordt bepaald door de wederzijdse identiteitstoeschrijving van de communicatiepartners zelf” (Shadid 1998: 137). Wat is die identiteit en op welke wijze komt deze in het communicatieproces tot uitdrukking? Welke rol speelt deze en hoe weet de ander dat? Dat geldt ook voor andere, niet-culturele factoren die vaak uitgesloten worden uit een modelmatige benadering van cultuur en communicatie; deze hebben vaak te maken met de persoonlijke ervaring en inzet van competenties in interculturele contacten.

Men kan zich zelfs afvragen of interculturele communicatie wel bestaat. Zijn de gesignaleerde problemen ‘intercultureel’ van aard of simpel onderdeel van het communicatieproces en de aspecten die dit herbergt? Er is sprake van sprekers, zenders, van status en sekse (specifiek gedrag), van boodschappen, al dan niet cultuurspecifiek jargon, van interpretatieproblemen, aanpassing of onderscheiding, et cetera. Men krijgt vaak de indruk dat een aantal “communicatiedeskundigen” een eigen onderzoeksgebied heeft afgebakend en hierover met elkaar van gedachten wisselt. Ook de cultuurdeskundigen doen hier een duits in het zakje door allerlei culturele dimensies uit de hoge hoed te toveren die op microniveau geenszins aantoonbaar zijn. Daarbij speelt ook de multiculturele setting van communicatie in diverse landen een cruciale rol. Ze leiden telkens tot verschillende communicatieve problemen binnen één cultuur; of is hier eerder sprake van één politieke eenheid?

3.4 Vink: grenze(n)loos communiceren en de global context

Vink (2001/2004) ontwikkelt in zijn boek *Grenzeloos communiceren. Een nieuwe benadering van interculturele communicatie* een alternatieve visie op bestaande opvattingen over IC. Deze visie gaat voorbij aan bijvoorbeeld de gangbare omschrijving van IC als de bepalende rol van de eigen cultuur en die van de ander op het communiceren van mensen en de interpretatie van communicatieve handelingen (vgl. Claes/Gerritsen 2002/2004: 11). Zo wordt er traditioneel een onderscheid gemaakt tussen ‘crossculturele’ en ‘interculturele communicatie’ respectievelijk het verschil in cultuur en culturele gewoonten in communicatief handelen en de communicatie tussen mensen uit verschillende culturen (Claes/Gerritsen 2002/2004: 40). Zo bestudeert IC allereerst bijvoorbeeld crosscultureel begroetingsrituelen in verschillende culturen en daarna intercultureel wat er gebeurt, wanneer mensen uit verschillende culturen elkaar begroeten. Met name het laatste valt onder het domein IC. Vink neemt IC ruimer. Op basis van een gedetailleerde presentatie van verschillende aspecten van communicatief onderzoek en onderzoek naar interculturele communicatie – waarbij ondermeer transculturele velden worden onderscheiden (dit in het licht van globalisering); hier gaat het om cultuuroverstijgende gemeenschappelijkheden zoals smaak rondom kleding, muziek, geloof et cetera – komt Vink tot een breed gefundeerde opvatting over ‘globaal scannen’. Het scannen is een handeling die we verrichten, wanneer we op micro-niveau inter-persoonlijke contacten aangaan. Het gaat om dagelijkse gespreksvoering, waarin duidelijk wordt wat de plaatst van de gesprekspartners in het

gesprek, in communicatie, is. In het gesprek wordt via de scan zichtbaar, wat de plaats en de identiteit van de gesprekspartners zijn: zaken als geslacht, machtspositie, kennisverschillen, gevoeligheid voor de ander, etc. komen alle naar voren. Bij het inbedden van deze vaardigheid om te kunnen scannen in het globale perspectief maakt Vink de cirkels in IC groter. Tot dit model van ‘globaal scannen’ behoren de volgende elementen:

- Communiceren vereist scannen van de posities van de gesprekspartners en van de sociale afstand tussen hen.
- Verschillen tussen mensen worden gebruikt om ongelijkheid en afstand te creëren.
- Cultuur is strijd over zingeving, met name over het waarnemen en waarderen van relaties en verschillen.
- Waarden en normen worden op eigen wijze ge(re)produceerd in symbolische velden en steeds meer op een industriële manier.
- De sfeer van het gezond verstand vormt de basis voor consensus en vanzelfsprekend gedrag van de leden van lokale gemeenschappen.
- Stereotypen en etnocentrisme zijn wijdverbreid.
- Intercultureel communiceren vindt niet alleen plaats tussen mensen van verschillende nationaliteiten, maar ook binnen complexe maatschappijen.
- Globalisering betekent onder meer de mondiale verspreiding van consumptiepatronen en het ontstaan van wereldwijde communicatienetwerken.
- Onder voorwaarden kan toerisme een grotere openheid en gevoeligheid voor culturele verschillen creëren.
- De positie van migranten stimuleert hen tot culturele creativiteit.
- ‘Wereldburgers’ schenken aandacht aan lokale én mondiale belangen.
- Transculturele velden zijn het resultaat van de interactie tussen lokaal en globaal, en vormen een eigen context voor communicatie.
- Identiteiten zijn in toenemende mate meervoudig.
- Sociale verschillen sluiten gelijkwaardigheid niet uit.

(Uit: Vink 2001/2004: 174-182)

Interessante vraag is hier natuurlijk hoe je je dit ‘globale scannen’ eigen kunt maken? Uitgangspunten zijn: normale sociale vaardigheden, aanleg, cultureel meegekregen ‘sociaal kapitaal’, aanleren, maar vooral *doen*. Door interculturele contacten aan te knopen train je bovengenoemde elementen, al gaat dit niet altijd bewust. Begrip en gevoeligheid voor de ander zijn een noodzakelijke voorwaarde, maar de vraag is of deze altijd in voldoende mate aanwezig zijn om intercultureel te kunnen communiceren. En volstaan in dezen cases die worden geoeffend? Elke situatie, elk gesprek zal weer anders zijn, waarbij de vraag blijft: wat train je dan? Zien we dit bijvoorbeeld niet terug in de wijze waarop we in Nederland het Engels bezigen: de zinnen en gebruikte woorden zijn wellicht correct, maar de sensitiviteit die voorondersteld wordt in de communicatieve context ontbreekt in veel

gevallen. Hier zit toch een zwakke kant aan de opvattingen van Vink. Deze blijven steken in goede analyses, maar onbruikbare adviezen. Men leze de laatste alinea uit zijn boek die uitgaat van de vele veranderingen, o.a. door migratie, van ons land:

Onzekerheid kan leiden tot angst, maar interessanter is het de kansen te zien voor de eigen ontplooiing die de toenemende diversiteit ons biedt. Het gevoel dat Tamara heeft over haar afkomst als dochter van een indiaanse vader en een creoolse moeder is illustratief: “Ik vind: halfjes zijn toch altijd mooier [...]. Uitwisseling tussen mensen en culturen geeft meer kleur, warmte, spontaniteit en variëteit, meer muziek aan een samenleving. De wereld is al multicultureel, laten we er gebruik van maken. De toekomst is aan degenen die verschillend durven te zijn. *Be equal, be different* was de slogan van een grote actie om minderheden een plek te geven in onze samenleving. We kunnen het onszelf allemaal voorhouden: wees verschillend zonder ongelijk te zijn of je ongelijk te voelen.” (Vink 2001/2004: 188)

Een oproep, een motto, maar hoe dit nu concreet vorm gegeven gaat worden, blijft onduidelijk. En wat de laatste slogan betreft: heeft deze effect gehad?

3.5 Bolten: *interculturele communicatie*

In Duitsland werkt de germanist en filosoof Jürgen Bolten aan een model van interculturele communicatie, waarin het om interculturele *competenties* gaat. Als kern van individuele, sociale, strategische en beroepscompetenties ontwikkelt een intercultureel actieve docent, manager of student het vermogen om beschrijvingen en verklaringen te geven van eigen, vreemde en interculturele processen, waartoe ook de kennis van andere talen, d.w.z. het kunnen spreken en begrijpen ervan, behoort. Onderdelen vormen het vermogen om op metaniveau te communiceren, de bereidheid om je intercultureel te scholen, een zekere belastbaarheid en doorzettingsvermogen, ambiguïteitstolerantie⁵, afstand tot rollen nemen en polycentrisme. Bolten neemt zowel de affectieve, de cognitieve als de relationele dimensie van IC mee in zijn beschrijving van intercultureel competent handelen. Deze ziet er dan als volgt uit (vgl. Bolten 2003: 374):

Affectieve dimensie	Cognitieve dimensie	Relationele dimensie
<ul style="list-style-type: none"> - ambigüïteitstolerantie - frustratietolerantie - vermogen tot stressreductie en reductie van complexiteit - zelfvertrouwen - flexibiliteit - empathie en rolafstand - geen vooroordelen, openheid en tolerantie - gering ethnocentrisme - acceptatie, respect t.o.v. andere culturen - bereidheid om intercultureel te leren 	<ul style="list-style-type: none"> - begrip van het cultuurverschijnsel in relatie tot waarneming, denken, attitudes en gedrag- en handelwijzen - begrip van handelingsrelaties in andere culturen - begrip van de handelingsrelaties in de eigen cultuur - begrip van de cultuurverschillen van de interactiepartners - begrip van specifieke kenmerken van interculturele communicatieprocessen - vermogen tot metacommunicatie 	<ul style="list-style-type: none"> - wil tot communiceren en de bereidheid hiertoe gekoppeld aan de afzonderlijke deelkenmerken van de affectieve dimensie die communicatie in gang zetten - vermogen tot communiceren - sociale competentie (het kunnen opbouwen van relaties en vertrouwen met interactiepartners uit andere culturen)

Deze drie dimensies vormen een geheel dat in de oefeningen en – trainingen kan worden aangeleerd of op zijn minst kan worden aangesproken. Je ontwikkelt alle aspecten van deze dimensies slechts wanneer je ermee geconfronteerd wordt in interculturele contacten en merkt dat bepaalde eigenschappen ontbreken. Daar loop je tegenaan: je belastbaarheid blijkt onvoldoende, je vermogen om met culturele verschillen om te gaan en te accepteren dat je eigen handelen in de ogen van anderen niet tot wederzijds begrip leidt, je openstellen voor anderen, andere culturen, en vanuit meerdere perspectieven te kijken naar intercultureel communiceren. Kortom: je kunt in lessen en trainingen inzoomen op deze dimensies en hen deel laten uitmaken van een bewustwordingsproces in intercultureel opzicht. Op internet zijn diverse sites gewijd aan trainingssessies, waarin deze verschillende dimensies aan de orde komen en ‘ervaringen’ mogelijk maken (vgl. bijvoorbeeld de volgende internetsite: http://www.ikkompetenz.thuringen.de/fremdheitserfahrung/spiele/index_ausland.htm, bezocht op 2 juni 2010).

3.6 Andere opvattingen over interculturele communicatie

Het zou hier te ver voeren om ook verdere ‘buitenlandse literatuur’ mee te nemen in een bespreking van interculturele communicatie. Hier zijn het vooral de modellen (zoals die van Hofstede en Trompenaars) die min of meer kritisch tegen het licht van interculturele communicatie worden gehouden. Ook de ontstaansgeschiedenis van het wetenschappelijke onderzoeksgebied IC krijgt de nodige aandacht, waarbij de relativiteit van communicatie en cultuur (de verschillende modellen), hun diversiteit wereldwijd, een belangrijke plaats inneemt in de discussies. Vgl. Gudykunst ed. (2003) of Ting-Toomey (1999: 21 e.v.), die op onderhandelingen en conflicten ingaan en IC relateren aan persoonlijke kwaliteiten, zoals flexibiliteit en ‘mindfulness’:

[...] in addition to creating shared content meanings between two cultural communicators, we need to be mindful of the identity and relational meaning that are being expressed in an intercultural situation. Identity support work is viewed as a crucial perspective in promoting mindful intercultural communication. Mindful intercultural communication requires that we support each other's desired self concepts, including their preferred cultural, ethnic gender, and personal identities. (Ting-Toomey 1999: 21 e.v.)

In dit geval ontwikkelt de student een grotere gevoeligheid ('sensitivity') in relatie tot de persoonlijkheid en identiteit van communicatoren met een andere culturele achtergrond. Dat je eigen identiteit daarbij een belangrijk ethisch ijkpunt is, spreekt haast voor zich. Echter, de realisatie dat dit ijkpunt niet altijd inzet is bij het bereiken van 'gedeeld begrip, moge duidelijk zijn: scheiding van staat (politiek) en godsdienst is een zo'n ijkpunt, maar ook gender-verschillen of de functie van omgeving en milieu voor je productie. Naast Gudykunst en Ting-Toomey houdt ook Verluyten (2002) zich met de verschillende aspecten van IC in de business bezig, al gaat hij, ondanks de vele voorbeelden, eerder op de breder geformuleerde interculturele competentie in ('intercultural awareness and competence') dan op interculturele communicatie als communicatieproces. Er komen dan ook de standaardthema's als tijd, ruimte, taal, waarneming of etiquette aan de orde.

3.7 Hoffmans TOPOI-model

Een boeiend aspect in de IC-discussie is het TOPOI-model (zie Hoffman 2002: 159 e.v.).⁶ Al is Pinto (2004: 8) vrij kritisch ten aanzien van dit model – hij opteert voor Temperament, Omgeving, Persoonlijkheid, Overgave en Inschikkelijkheid in plaats van Taal, Ordening, Perspectief/persoon, Organisatie en Inzet –, het biedt voldoende ruimte om onafhankelijk van de verschillende culturen een algemene systeem- en communicatietheorie aan intercultureel handelen ten grondslag te leggen: de verbale en non-verbale kant van taal, het perspectief, de ordening van of zienswijze op de aan de orde zijnde kwesties in het gesprek, de deelnemende personen en hun onderlinge betrekkingen, het communiceren binnen een maatschappelijke en professionele organisatorische omgeving en de motieven, behoeften etc. om het gesprek te voeren. Een groot aantal vragen wordt binnen het TOPOI-model aan de orde gesteld; deze kunnen leiden tot een nauwkeurig inzicht in de cultuurspecifieke verschillen. Het enige probleem is echter dat hieruit een dermate complex en geconstrueerd beeld van communicatie en haar aspecten wordt gegeven dat de werkbaarheid in praktische situaties in het gedrang komt. Zeker in de praktijk zal dit 'model' de nodige problemen oproepen, al is de tweedeling in een analyse- en interventiekader, de vraag naar het specifieke probleem en de vraag naar wat je er aan kunt doen, relevant. Met name de handreikingen die in het interventiekader worden gegeven, zouden intercultureel communiceren een grote dienst kunnen bewijzen, al zitten hier de nodige vanzelfsprekendheden in die je zonder het model ook kunt hanteren in interculturele gesprekken. In de onderstaande tabel wordt een willekeurige selectie gemaakt van

de mogelijke interventievormen, zodat een indruk wordt gegeven van hetgeen een hbo-docent kan doen en proberen te ontwikkelen om met de 5 categorieëntaal, ordening, perspectief, organisatie en inzet om te gaan en in te passen in het eigen handelen:

Taal	<ul style="list-style-type: none"> - verschillen in verbaal en non-verbaal gedrag incalculeren - meer zintuigen in de waarneming van non-verbale taal gebruiken - open vragen stellen m.b.t. de betekenissen - betekenissen uitleggen - feedback geven en vragen - rekening houden met de invloed van heersende sociale representaties van de gespreks-deelnemers - inzetten van tolken
Ordening:	<ul style="list-style-type: none"> - inleven in de wijze van kijken van de ander - actief luisteren - herkaderen en herordenen - eigen vanzelfsprekendheden verhelderen - het gemeenschappelijke voorop zetten - verschillen verhelderen en laten rusten
Perspectief/ Persoon:	<ul style="list-style-type: none"> - stilstaan bij de beelden die de sprekers van elkaar hebben - positie van de neutrale getuige innemen - inleven in de positie van de ander - jezelf bewust zijn van de rollen die je inneemt en van de verwachtingen - de interactiewijze en opstelling bespreekbaar maken - relatiekader aangeven: zo gaan we met elkaar om - stilstaan bij het perspectief op de eigen rol, de rol van de ander en de relatie alsmede de interactiewijze en opstelling binnen de relatie
Organisatie:	<ul style="list-style-type: none"> - het organisatorisch kader aangeven van het gesprek - rekening houden met machtsrelaties - de eigen organisatie uitleggen en opnieuw vastleggen (indien nodig) - de eigen organisatie anders regelen - vragen naar de organisatie van de ander - stilstaan bij de ruimere omgeving op de communicatie - diversiteit managen
Inzet:	<ul style="list-style-type: none"> - met alle zintuigen de effecten van je communicatie waarnemen - werken met de effecten van je communicatie - erkennen van de onderliggende motieven van de ander - laten merken dat je de inzet van de ander ziet - uitleggen waarvoor je zelf je best doet - kijken naar de effecten hoe ieder zijn best doet - beseffen van het onderscheid tussen bedoelingen en effecten - werken met de effecten van communicatie

(vgl. Hoffman 2002: 149 e.v.)

Het is duidelijk dat deze verre van complete lijstjes veel belangrijke elementen uit de opvattingen over IC bevatten, het probleem bestaat er echter altijd in of en hoe deze lijstjes in de praktijk werken. Een aantal is zo wezenlijk onderdeel van ‘normale communicatieprocessen’, dat aparte aandacht hiervoor overbodig lijkt. We zullen hier verder niet op ingaan, al zullen enkele thema’s terugkeren in de analyse van de casus hierna. De grote vraag blijft hier, welke interventies gangbaar zijn en wat de redenen zijn om deze interventies al dan niet te plegen. Daarbij ligt het accent met name op hetgeen de sprekers en luisteraars al dan niet wederzijds doen en afspreken, desnoods tonen, in ic. Opmerkelijk is wel dat veel interventies niet worden afgemaakt, maar puur als interventie worden opgenomen. Wat betekent het bijvoorbeeld wanneer ik actief luister of stilsta bij de verwachtingen en rollen van de ander? Zijn deze voor mij acceptabel, inzichtelijk, herkenbaar? En wat doe ik daar dan mee? En wat doet de gesprekspartner ermee? Deze *ethische* kant ontbreekt in het TOPOI-model volledig.

4 IC in de praktijk

In de vele pagina’s die op internet aan IC worden besteed, zijn er vele die worden gevuld door advies- of communicatietraining-bureaus, onderwijsinstellingen op academisch niveau en door particuliere trainers.

Een compilatie van het aanbod geeft een caleidoscopisch panorama op het onderzoek- en onderwijsveld op IC-gebied. Daarbij hebben we een onderscheid gemaakt naar modellen, de persoonlijke kant van IC, IC in het (internationale) bedrijfsleven, de relatie tussen cultuur en communicatie en IC gerelateerd aan talenkennis en vaardigheden:

Modellen van IC en cultuur	De persoonlijke dimensie van IC	IC en het bedrijfsleven	IC- en cultuur-aspecten	IC en talenkennis en -vaardigheid
Principes van IC en samenwerking	Culturele dimensie van inhoud en betrekking	Communicatie op de werkvloer – samenwerken	IC competenties	Communiceren in “vreemde” talen
Het TOPOI-model	IC als ontmoeting van culturen	IC-knelpunten	Communicatieproces en componenten van ic	Mondelinge en schriftelijke processen in vreemde talen
Nederlandse en “andere” culturen in gesprek	De invloed van cultuur en de kennis ervan (politiek-ideologisch) op communicatie	Communicatie met bedrijven en organisaties in een andere cultuur	De rol van perceptie in IC	Gesprekstechnieken (rollenspelen, casuïstiek)
Toepassen van modellen op praktijksituaties	Migratie en de invloed op	Zakendoen met andere culturen	Non-verbaal gedrag	Meertalig communiceren / talenkennis
Hofstede en Trompenaars over IC en internationaal management	Intercultuur en multi-ethniciteit	Sollicitatiegesprekken met “andersdenkenden”	Persoonlijkheid en IC	Praktische vaardigheden / casuïstiek
Diversiteit-begrip in IC	De eigen cultuur en haar rol in IC (de culturele bril)	Effectief leidinggeven in intercultureel perspectief	Typische situaties in IC	Het verwerven van talen in internationale settings
	De individuele dynamiek van cultuur	Expats	Gewoonten, normen en waarden / publiek en privé	Gespreksvoering en gesprekstechnieken

Wanneer we dit veelkleurige aanbod nauwkeuriger bekijken dan vallen de volgende zaken op:

- a De relatie cultuur – IC wordt vooral praktisch ingevuld (toepassen van modellen, terwijl onduidelijk is hoe deze modellen zijn ontstaan en welke rol ze kunnen spelen bij het invullen van praktijksituaties; zie de eerste kolom).
- b Daarnaast kent IC een persoonlijke dimensie, het individu, dat cultuur en communicatie ‘maakt’. Deze dynamiek komt in weinig IC-opvattingen terug (vgl. Shadid 1998), maar vormt een belangrijke component.
- c Veel cursussen worden opgezet in het licht van internationalisering in het bedrijfsleven: kennis van diverse landen, hun cultuur en taal, wordt als een noodzakelijke voorwaarde voor effectief en succesvol zakendoen gezien. Vraag is of in alle gevallen aan deze noodzakelijke voorwaarden is voldaan. Zo is een hbo-docent zich weliswaar bewust van de veelkleurigheid van de studentenpopulatie, maar of de interculturele voorkennis en het kunnen hanteren hiervan goed is ontwikkeld is in veel gevallen nog maar de vraag.

- d Veel aandacht wordt besteed aan competentie-denken. Interculturele communicatie vooronderstelt een aantal competenties die bestaan uit kennis-, vaardigheden- en houdings- of attitude-elementen die gezamenlijk het functioneren van individuen in interculturele handelingscontexten bepalen. Kennis van taal en cultuur, vaardigheden op management- en communicatiegebied en een professionele houding worden verwacht van iemand die zich op intercultureel ijs begeeft.
- e Veelal wordt kennis van vreemde talen (minimaal Engels en Duits, daarnaast wat economisch belangrijke talen zoals Chinees, Russisch, Spaans, Arabisch) als voorwaarde voor adequate IC gezien. De vraag is in dezen, wat dan specifieke kennis en vaardigheden in die vreemde taal zijn: de taal kunnen spreken? Voldoende woordenschat? Passieve of actieve kennis? Specifieke doeleinden: zakelijk, conversatie, privé, small talk? Of gaat het om conversatietechnieken? Al wordt talenkennis vaak genoemd als een van de belangrijke aspecten van internationale resp. interculturele contacten, het gaat hier hoofdzakelijk om algemene, brede kennis van de handelspartner en zijn achtergronden. Daartoe behoort onder meer taal.

5 Een casus: Interculturele communicatie in het hbo

De Faculteit Economie en Management van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen kent een groot aantal Engelstalige opleidingen. Deze opleidingen trekken niet alleen Nederlandse studenten, maar ook studenten uit andere Europese landen en van andere continenten (Chinezen, Russen, Ghanezen, Zuid-Afrikanen etc.). Tijdens de lessen hoeven deze diverse culturele achtergronden niet direct een doorslaggevende rol te spelen in het bewustzijn hiervan, maar het is aannemelijk dat ze dat wel doen. Je kunt ervoor kiezen een duidelijke onderwijsstructuur te kiezen, waarbij de studenten geacht worden te luisteren en mee te schrijven. Maar juist dat doen deze studenten ook al in hun eigen culturele onderwijssetting. Om IC een daadwerkelijke plaats te geven in je Engelstalige curriculum, is het van belang om in elk geval een duidelijk beeld te hebben van interculturele communicatieprocessen zoals deze vaak in een Nederlandse context aflopen. Zo hoor je en lees je van buitenlandse studenten dat onze omgangsvormen 'losjes' zijn, men direct ter zake wil komen, er geen formaliteiten op prijs gesteld worden en in teamverband wordt gewerkt en dat invloed heeft op de wijze van leiding geven. Daarnaast is '(valse) bescheidenheid' (doe maar gewoon, dan doe je al gek genoeg) een levensmotto voor velen, alsmede een volledige gelijkheid van man en vrouw in sociaal-maatschappelijk opzicht (vgl. Klein 2004: 82 e.v.).

Aan het einde van de les ruim je wat tijd in voor vragen en opmerkingen. Je kunt ook besluiten om de culturele *diversiteit* (zie het TOPOI-model hiervoor of het begrip van ambigüiteitstolerantie bij Bolten, eerder in deze bijdrage) uitgangspunt te maken van je lessen – dit natuurlijk afhankelijk van het onderwerp en het thema, al lenen zich eigen-

lijk alle thema's voor deze benaderingswijze. Je kunt ook studenten expliciet met elkaars diversiteit confronteren door thema's te kiezen die op voorhand controversen zullen oproepen.

Er zijn verschillende oefenvormen, waarin je diversiteit centraal kunt stellen. Je kunt bijvoorbeeld groepjes laten samenstellen op basis van 'gender', op basis van culturele afkomst, op basis van werkwijzen binnen verschillende leerstijlen (denk aan de verschillende leerstijlen bij David Kolb) of op basis van uitkomsten van andere tests, zoals de enneagram persoonlijkheidstest, Belbinrollen of het HBDI-profiel. Je geeft de groep een specifieke opdracht, bijvoorbeeld een tweetal kernwaarden formuleren, waarin alle deelnemers zich kunnen vinden. En dan gaat het natuurlijk niet om de kernwaarden zelf, maar om de communicatieve vaardigheden die ze inzetten om te komen tot een bepaald resultaat. Het is dan natuurlijk wel aardig dat je als docent feedback geeft op het communicatie- en besluitvormingsproces. Zaken die je opvallen, zoals: wie neemt de leiding en wie onttrekt zich aan het gesprek, wat is de toon die wordt gehanteerd, non-verbale signalen, procedureafspraken, etc. Over het algemeen wordt de uiteindelijke productiviteit en het innovatieve vermogen van een diverse groep hoger ingeschat dan dat van een homogene groep. Het belangrijkste struikelblok is vaak de wijze van communiceren en het accepteren van diversiteit als een motor in vernieuwing en innovatie. Het blijft dan van het grootste belang dat je "diversiteit als voordeel expliciet benoemt en bespreekbaar maakt". (vgl. Rothlauf 2006²: 152)

Doel van je lessen is dan om te kijken hoe vanuit de verschillende culturele achtergronden uitdrukkelijk het probleem wordt benoemd en hoe oplossingsstrategieën worden gebruikt om over het thema te discussiëren. Een voorbeeld is het thema communicatie zelf. In een klas met een diverse studentenpopulatie merk je als docent dat de manier van uitdrukken, zowel de locutionaire, de illocutionaire als de perlocutionaire rol van taaluitingen,⁸ tot allerlei ingewikkelde spraakverwarringen leidt. Als de opdracht luidt: maak een zo divers mogelijke groep, dan kan ik als student besluiten antwoord te geven op de vraag hoe ik zo'n groep formeer, maar ik kan ook op basis van mijn kennis van de samenstelling van de groep een volgens mij zo divers mogelijke groep samen te stellen. Dat kan ermee te maken hebben dat ik op basis van mijn culturele achtergrond niet gewoon ben eigen initiatief te nemen, zonder dat exact helder is, wat de bedoeling van bepaalde opdrachten is. Ik kan me ook aansluiten bij de gewoonten van een andere cultuur, maar desondanks een ongemakkelijk gevoel hierbij hebben, omdat dit gedrag mij niet 'past'. Ik zend dan verschillende signalen uit die door mijn groepsgenoten verschillend kunnen worden geïnterpreteerd en ook bij mij weer een ongemakkelijk gevoel teweeg brengen, omdat ik mij niet begrepen voel. Hier is sprake van het kunnen omgaan met verschillende signalen (*ambiguïteitstolerantie*) en kunnen accepteren dat een communicatieproces een gemeenschappelijk gedragen proces is, met verschillende dynamieken die tot uitdrukking komen in gedeeld begrip,

misverstanden, conflicten, onderhandelingen, conventies, etc. Elke culturele invalshoek zal tot een verschillende invulling van taaluitingen qua handelingen leiden. Zo zie je bij verschillende culturen andere ‘mores’ waar het gaat om het maken en nakomen van afspraken, het op tijd beginnen met de les na de pauze, voorkeuren voor individueel of groepswork dan wel directe of indirecte aanspreekvormen – rekening houdend met de ‘gevoeligheden’ binnen verschillende culturen.

Een voorbeeld is bij Chinese studenten het weglaten van lidwoorden of het niet juist vervoegen van werkwoorden. Op zich hoeft dat nog niet tot onbegrip te leiden, maar voor West-Europese talen zijn lidwoorden, voorzetsels, vervoegingen wel min of meer bewuste signalen, waaraan betekenis wordt toegekend. Als deze signalen ontbreken word je je bewust van het belang dat we in onze alledaagse communicatie aan dit soort signaalwoorden hechten. Ook gezichtsuitdrukkingen (non-verbale) signalen zijn medebepalend voor de betekenis die door communicatoren wordt toegekend aan taaluitingen: emoties zijn non-verbaal zichtbaar en dragen bij tot het creëren van een gedeeld discours, een gedeelde betekenistoekenning aan specifieke communicatie.

Binnen de opleiding Human Resource and Quality Management (HRQM) van de Arnhem Business School is vanaf het begin onder anderen de volgende aanvullende competentie geformuleerd:

Intercultural adaptability

With this competence is meant the way that the student can adapt to the cultural background of himself and others. Because of the situation of being member of, and participating in, an international class with students who have different cultural backgrounds the students can make use of this to learn to adapt to situations that they will face in their (international) professional life in the future. (Prospectus HRQM 2009-2010)

Deze competentie maakt expliciet dat in alle lessen, les- en instructievormen alsmede in projectgroepwerk de culturele achtergrond altijd een bewust kader vormt voor het gedrag dat een groep studenten, alsmede de docenten, laat zien. Zo kent deze opleiding voor de toetsing het zogenaamde Management team (MT) dat minimaal met drie leden bijeen komt om een voorstel van een studentenprojectgroep te bespreken en te beoordelen. Een van de beoordelingscriteria is het adequaat omgaan met cultuurverschillen op basis van interculturele sensitiviteit. Dat komt onder meer tot uitdrukking in het accepteren van andere gedragswijzen van groepsleden of het MT (blijkend uit interventies) en in het communiceren tot uitdrukking brengen dat je deze culturele dimensie onderkent en meeweegt in je oordeel. Dat geldt zowel voor studenten als leden van het MT (docenten).

Zo vragen docenten ook feedback van studenten op het eigen gedrag en de inzet tijdens de MT-ontmoetingen. Een student schrijft bijvoorbeeld de volgende feedback op de inzet en het gedrag tijdens de MT-ontmoeting:

Feedback

[MT member A]

You seemed to be testing the plan the students had given you (by asking for numbers, facts, ...). By inventing problems (or rather mentioning problems that were nowhere to be found in the information) and by keeping on asking the same question if the answer was not satisfying, you gave me the impression of an accurate person.

[MT member B]

You were rather organized and concentrated on having a clear structure of what would come first. You were persistent even if the replies didn't answer your questions. You seemed a bit serious and like you wanted to do the MT meeting quickly and focused, since you had to leave after the first presentation.

[MT member C]

You started out asking questions that showed some flaws of the plan and made clear that the answers you got didn't match your expectations. Afterwards you pulled back a bit and let the other MT members ask their questions or talk about their points, and started having side-discussions with [MT member D] that were a bit distracting, but for me also funny as I did not feel in the spotlight and could just observe everything. Later you got back in the discussion to give the some feedback and suggestions for the future.

[MT member D]

Your jokes make me feel at ease more and get some distance to the situation. Sometimes they stress me when I would rather go on with a topic, but on that day they made me enjoy the meeting. To me it seems like you can switch roles immediately, from agreeing with anything a MT member says in the beginning (when you had just entered and not read the plan) to side-discussions with [MT member C], to asking serious questions about the plan of the students, to giving feedback. Sometimes I wonder which of the roles you play and who you really are ;)

Interessant is nu om te kijken of deze feedback ook wordt beïnvloed door de culturele achtergrond van de feedbackgever en of de MT leden hun taak met volle overtuiging "spelen" en de waarneming en beeldvorming bij de student in overeenstemming is met hetgeen de MT leden met hun gedrag beogen. Kortom: het gaat hier om het gebruik van communicatieve middelen die moeten leiden tot een wederzijds begrip van gedrag en inzet.

Voorts zijn normen en waarden in het communicatieproces belangrijk: hoe luid mag ik spreken (in sommige culturen is het volume dat Nederlanders produceren bij het spreken zeer ongewenst, alleen is dit een blinde vlek in de Nederlandse zelfperceptie). En anderzijds: hoe zachtjes vinden wij dat anderen mogen spreken, wat staan we nog toe van bijvoorbeeld Aziatische sprekers die vaak in onze ogen nauwelijks verstaanbaar iets mompelen, waarbij zeker niet altijd van bescheidenheid sprake is. Op *metaniveau* is het in veel gevallen belangrijk deze aspecten van het communicatieproces aan de orde te stellen. Zeker in de lessen is metacommunicatie, communiceren over de manier waarop studenten onder elkaar, docenten en studenten met elkaar communiceren, belangrijk. Het gaat dan niet over de inhoud, maar over het communicatierepertoire dat een studente of docent hanteert. Naast een confrontatie met de eigen communicatiestijl(en) leidt metacommunicatie ertoe dat wordt gefocust op het eigen interculturele gedrag en de feedback of coaching door andere studenten of docenten en daarmee de eigen communicatieve vaardigheden en kennis op het gewenste interculturele niveau te brengen. Je kunt dan als docent bepalen of een student intercultureel competent is (vgl. o.a. Rothlauf 2006²: 107 e.v.) ofwel aan het volgende profiel voldoet:

'The resulting profile is of an individual who is truly open to and interested in other people and their ideas, capable of building relationships of trust among people. He or she is sensitive to the feelings and thoughts of another, expresses respect and positive regard for others, and is nonjudgmental. Finally, he or she tends to be self-confident, is able to take initiative, is calm in situations of frustration or ambiguity, and is not rigid. The individual also is a technically or professionally competent person.' (vgl. Rothlauf 2006²: 113)

Het voorgaande houdt in dat de student een communicatierepertoire ontwikkelt waarin hij/zij er blijk van geeft verschillende communicatieve registers te kunnen hanteren, waaruit blijkt dat hij verschillende competentiegebieden kan toepassen in verschillende contexten, kortom: contextsensitiviteit en op een natuurlijke wijze verschillende interculturele communicatieve stijlen heeft ontwikkeld en zich qua gedrag hieraan kan aanpassen. Daarnaast wekt hij of zij vertrouwen bij anderen en geldt ook het omgekeerde.

Een competentie is dan het aanpassen aan andere culturele gewoonten en gebruiken. Natuurlijk zijn deze vreemd voor je, maar om jezelf nu steeds als middelpunt van het heelal te beschouwen, is vanuit ethisch oogpunt een lastig te verdedigen standpunt. Immers, je vooronderstelt eigenlijk dat je als individu middelpunt van het heelal bent, maar dat zou dan telkens ook voor de ander gelden die zich als partner, zakenrelatie of vriend afficheert.

5.1 De sociale condities voor interculturele communicatie

Ook de sociale rol is een factor die het communicatieproces beïnvloedt: man of vrouw, leraar of student, oud of jong, autochtoon of allochtoon, dialect sprekend of ABN, etc. In elk geval worden uitspraken van deze sociale groepen in hun context geplaatst en zijn medebepalend voor de betekenis die aan deze uitspraken worden toegekend. De sociale status is ook een cultuurverschijnsel dat medebepalend is voor het belang dat aan communicatie wordt gehecht: is er een duidelijke machtsafstand tussen docent en student dan zullen de woorden van de leraar minder snel ter discussie worden gesteld – op basis van mogelijke gevolgen van een kritisch geluid – dan wanneer docent en student meer op gelijke voet staan en de docent eerder een coachende rol heeft bij de zelfontwikkeling van de student in het onderwijs.

5.2 Multiculturaliteit

Veel studenten met een Turkse of Marokkaanse achtergrond kiezen na hun middelbare school voor een vervolgopleiding op hbo-niveau die in het land van herkomst een hoge status heeft (accountant of rechten). Je kiest dus niet in eerste instantie voor een studie waar je geschikt voor bent, die past bij je eigen individuele capaciteiten, maar voor een sociaal of maatschappelijk gemotiveerde optiek. De familie is trots op je omdat je een rechten of accountancy studie hebt gekozen en hebt afgerond. Dat betekent voor Nederlandse begrippen dat bij de intake van deze studenten de motivatie, mogelijke slagingskansen op basis van capaciteiten en de eigen keuze naar voren moeten komen. Er wordt dan nauwkeurig gekeken wat de studenten willen en kunnen, waarbij uiteindelijk de hbo-docent duidelijk kan en moet maken dat elke hbo-opleiding een maatschappelijk gezien belangrijke status heeft (of het nu om werktuigbouwkunde gaat of om de Pabo; vgl. Vonk 2006). Dit keuze- en opleidingsproces wordt dan weliswaar ingestoken vanuit de eigen, Nederlandse culturele achtergrond. Immers, los van de status van accountancy en rechten, is de laatste met name een lastige opleiding voor buitenlandse studenten vanwege het hoge taalbeheersingsniveau (inclusief abstractieniveau) dat een rechtenopleiding veronderstelt. Een goede ontplooiing van interculturele communicatieve vaardigheden gaat uit van heterogene groepen (niet van homogene groepen, waarin vaak de eigen taal gesproken wordt en de ontwikkeling naar een breder niveau wordt opgehouden) die een lingua franca kiezen, waarin ze zich allen thuis voelen.

5.3 Taalbeheersing

Het is dus ook van belang om in alle gevallen waar we met IC van doen hebben te kijken naar de taalbeheersing van de student en wat en hoe deze met de docent communiceert, bijvoorbeeld in e-mails of schriftelijke beroepsproducten. Los van de vaak alleszins acceptabele inhoud van deze schriftelijke producten, roept de wijze waarop de boodschap is geformuleerd (stijl, zinsbouw, taalgebruik) vaak weerstand op. Een of twee spel- of typefouten zijn in sommige gevallen een voldoende reden om een product af te keuren dan

wel niet te reageren op de boodschap (de illocutionaire rol van het product), terwijl een onderwijsinstelling een leerinstelling is, waarin idealiter een duidelijke communicatieve ontwikkelingslijn is uitgestippeld, langs welke studenten een bepaald uitstroomniveau bereiken (vgl. Van der Pool & Vonk 2008). Bij het ontwikkelen van zo'n communicatieve leerlijn is ook de interculturele component een relevante factor. Als we binnen de Faculteit Economie en Management naar het taalbeheersingsniveau kijken is het in elk geval belang om mee te wegen, dat deze studenten, ondanks het gegeven dat het medium the message is, niet primair taalgevoelig of taalgeoriënteerd zijn en dat de toenemende multiculturele samenstelling van groepen, heterogene groepen dus, een bijdrage zou kunnen leveren aan een kritischer blik op het taalbeheersingsniveau dan wanneer uitsluitend homogene groepen hun beroepsproducten opleveren.

6 Oplossingsstrategieën bij de hbo-casus

Op basis van verschillende theoretische contexten, zoals in paragraaf 3 uiteengezet, kunnen verschillende benaderingswijzen voor intercultureel communicatieve vraagstukken worden gevonden en aangedragen. De situaties zoals deze hiervoor zijn geschikt, kunnen op basis van inzichten in intercultureel (taal-)handelen in elk geval expliciet worden gemaakt (gethematiseerd). Zo zijn culturele dimensies, als machtsafstand of onzekerheid, masculiniteit of individualisme, weliswaar abstracties, maar op persoonlijk niveau kan een student met inzicht in deze dimensies voor zichzelf een beeld vormen van zijn culturele achtergrond en de interculturele inzet die een flexibeler en meer situatieafhankelijk opereren binnen culturele extremiteiten in elk geval bewust in te passen in het onderwijs: kijk maar eens hoe een student een opdracht die aan een groep wordt gegeven aanpakt en op welke wijze consensus wordt bereikt of juist conflicten ontstaan. Bij de nabespreking kan dit dan expliciet aan de orde worden gesteld *zonder dat hierbij door de docent oordelend* wordt opgetreden, al zal hij/zij dit vanuit het eigen waardepatroon niet altijd even gemakkelijk vinden.

Bronnen

- Bolten, J., C. Erhardt red. (2003). *Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln*. Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis.
- Claes, M., M. Gerritsen (2002). *Culturele waarden en communicatie in internationaal perspectief*. Bussum: Coutinho.
- Gudykunst, W. B. ed. (2003). *Cross-Cultural and Intercultural Communication*. Thousand Oaks etc.: Sage Publications.

- Hoffman, E. (2002). *Interculturele gespreksvoering. Theorie en praktijk van het TOPOI-model*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Klein, H. (2004). *Cross-Culture – Benimm im Ausland. Internationale Businessetikette. Länderbesonderheiten*. Berlin: Cornelsen.
- Knewstubb, B., C. Bond (2009): What's he talking about? The communicative alignment between a teacher's intentions and student's understandings. In: *Higher Education research & Development*. Vol 28, Issue 2 179-193.
- Pinto, D. (2004). *Interculturele communicatie, conflicten en management (ICCM)*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Pool, E. van der, F. Vonk (2008). Communicatieve competentie van hbo-studenten: een model voor het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn. In: *Levende Talen Tijdschrift*, jaargang 9, nummer 3, 21-29.
- Rothlauf, J. (2006²). *Interkulturelles Management. Mit Beispielen aus Vietnam, China, Japan, Russland und den Golfstaaten*. München, Wien: Oldenbourg Verlag.
- Shadid, W. A. (1998). *Grondslagen van interculturele communicatie*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Shadid, W. A. (1998). Interculturele communicatie. In: R. Penninx, H. Münstermann en H. Entzinger (red.). *Etnische minderheden en de multiculturele samenleving*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 137-168 (zie ook: <http://www.interculturelecommunicatie.com/download/interculturele.html>).
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating Across Cultures*. New York, London: The Guilford Press.
- Verluyten, S. P. (2000/2002). *Intercultural Communication in Business and Organisations. An Introduction*. Leuven: Acco.
- Vink, N. (2001/2004). *Grenze(n)loos communiceren. Een nieuwe benadering van intercultureel communiceren*. Amsterdam: KIT Publishers.
- Vonk, F. (2006). *Diverse culturen, divers onderwijs. Cultuurverschillen en studievoortgang binnen de Faculteit voor Economie en Management van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Een kwalitatief onderzoek naar studievoortgangproblemen bij studenten uit andere culturen. Een literatuur- en kwalitatieve studie*. Arnhem: HAN (Intern rapport). (zie ook: http://www.hbo-kennisbank.nl/nl/page/dcrecord.view/show?uploadId=han_driver%3A0ai%3Arepository.samenmaken.nl%3Aasmpid%3A1951, gezien op 2 maart 2010).
- Xiangling Li (1999). *Chinese-Dutch Business Negotiations*. Amsterdam, Atlanta: Rodopi.
- Watzlawick, P. et al. (1974/1991): *De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie*. Deventer: Van Loghum Slaterus.

Noten

- ¹ Met medewerking van Toine Sterk.
- ² Een theoretisch model dat aan deze “ideale” situatie beantwoordt, is de situatie van “the original position” in John Rawls’ (1921-2002) *A Theory of Justice* (1971). Hij gaat er vanuit dat bij het ontwikkelen van een rechtvaardige samenleving ieders eigenbelang weliswaar een rol zou kunnen spelen, maar dat bij het bereiken van gedeeld begrip dit eigenbelang eigenlijk geen rol zou moeten spreken. In dit verband spreekt hij van een “veil of ignorance”, een sluier van onwetendheid, die de “onderhandelingen” sturen op een gedeeld belang dat elke rechtvaardige samenleving zou moeten kenmerken: zowel rijken als armen, zieken en gezonden, ouderen en jongeren of mannen en vrouwen zouden zich moeten herkennen in een gedeeld belang. Concreet betekent dat dat in het onderhandelingsproces als een vorm van communicatie verschillende (eigen-)belangen geen rol spelen in die onderhandelingen.
- ³ Hier gaat het om het vijfde axioma van Paul Watzlawick, de observatie dat communicatie symmetrisch (uitgaande van de gelijkheid van communicatiepartners) of complementair (uitgaande van de verschillen van communicatiepartners) van aard is. Kennisvoorsprong, een verschil in machtspositie of de bereidheid om al dan niet naar een gemeenschappelijk standpunt toe te werken bepalen of communicatie überhaupt kan slagen en uiteindelijk van gedeeld begrip gesproken kan worden.
- ⁴ Pinto onderscheidt Fijnmazige, Grofmazige en een Mengvorm. Geen enkele cultuur is F of G, maar zit ergens tussen deze extremen. Het probleem hierbij is niet deze observatie, maar de rol van de dynamische cultuurdrager in een min of meer gemengde cultuur.
- ⁵ *Ambiguitätstoleranz* ist die Fähigkeit, Ambiguitäten, also Widersprüchlichkeiten oder Mehrdeutigkeiten, kulturell bedingte Unterschiede oder mehrdeutige Informationen, die schwer verständlich oder sogar inakzeptabel erscheinen, wahrzunehmen und nicht negativ zu bewerten. Der Begriff spielt in unterschiedlichen psychologischen und pädagogischen Theorien eine wichtige Rolle, insbesondere bei ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Rollenerwartung und Rollenentwurf gefunden hat, der Persönlichkeitsentwicklung und dem sozialen Lernen. Auch ist sie eine Voraussetzung für die Interkulturelle Kompetenz eines Menschen. Im Rollenkonzept bezieht sich Ambiguitätstoleranz auf das Verhältnis von gegenseitigen Rollenerwartungen und wechselseitiger Bedürfnisbefriedigung. Ambiguitätstoleranz liegt dann vor, wenn jemand ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Rollenerwartung und Rollenentwurf gefunden hat. (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Ambiguit%C3%A4tstoleranz>, bezocht op 2 juni 2010)
- ⁶ Dit TOPOI-model gaat grotendeels terug op Watzlawick (1974/2000). Watzlawick onderscheidt de volgende vooronderstellingen in communicatie:
 - a men kan niet niet-communiceren;
 - b elke communicatie heeft een inhouds- en een betrekkingaspect;
 - c het karakter van de betrekking is afhankelijk van de interpretatie (of de inzet) van de loop van de gebeurtenissen;
 - d communicatie verloopt zowel analoog als digitaal;
 - e elke communicatie verloopt ofwel symmetrisch (gelijk) of complementair (aanvullend) al naar ze gebaseerd is op gelijkheid of verschil. (vgl. Hoffman 2002: 138).
- ⁷ Sociale representaties zijn: “collectief gedeelde waarden, beelden, praktijken, ideeën en betekenissen ofwel de vanzelfsprekendheden die gedeeld en gecreëerd worden met andere mensen” (Hoffman 2002: 128)

⁸ Deze begrippen komen uit de taalhandelingstheorie van John L. Austin (1911-1960). In zijn postuum gepubliceerde lezingenreeks *How to do things with Words* (1961) onderscheidt Austin drie aspecten van taalhandelingen die gezamenlijk tot het *slagen* of *mislukken* van deze handelingen kunnen leiden. In tegenstelling tot een meer logische benadering van taal, waarbij de relatie tot de betekenis centraal staat, gaat het hier eerder om de pragmatische of sociale context van taalgebruik: de taalhandeling. Als je taal gebruikt, doe je iets, je verricht een handeling: je belooft iemand iets, je karakteriseert iemand als slordig, lui et cetera, je doopt iemand, je prijst iemand etc. etc. de zogenaamde locutionaire kant is de taalspecifieke dimensie: spelling, juiste uitspraak, woordvolgorde, grammatica (zeg maar: het tekstvakmanschap). De illocutionaire dimensie zegt iets over de sociale context waarbinnen een taaluiting betekenis krijgt: een belofte stelt dat iemand iets aan een ander belooft en die belofte ook kan inlossen ofwel de mogelijkheden daartoe heeft en ook precies weet wat wel en wat niet acceptabel is (het gaat hier over genres). De perlocutionaire dimensie zegt iets over het effect dat een taalhandeling op een ander heeft: iemand kan een antwoord op een vraag geven, waarmee de taalhandeling is geslaagd; het antwoord kan dan wel foutief zijn, maar de antwoordgever begrijpt wat er van hem wordt verwacht onder de gegeven omstandigheden (het gaat hier ,m gepaste of overtuigende communicatie in specifieke communicatieve contexten ofwel strategische communicatie). Bij een retorische vraag is het bijvoorbeeld niet gepast dat een antwoord wordt gegeven. Je moet dan echter wel de vraag als zodanig kunnen herkennen en deze kennis gaat uit boven de specifieke kennis die we hebben van betekenis en doel van een vraag.